

ГУМАНИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ «БОРЬБЫ ЗА ИСТОРИЮ»

Бутина Светлана Львовна

канд. филос. наук,

заведующий кафедрой общественно-научных дисциплин

ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»,

г.Екатеринбург

E-mail: sha309@yandex.ru

HUMANIZATION OF HISTORICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF «THE STRUGGLE FOR HISTORY»

Svetlana Butina

Candidate of Science, head of the Department

of social scientific disciplines of the Institute of education development,

Ekaterinburg

АННОТАЦИЯ

Статья Бутиной С.Л. «Гуманизация исторического образования в условиях «борьбы за историю»» посвящена проблеме реализации Историко-культурного стандарта, созданию «единого учебника истории», регионализации исторического образования в России. Автор обращает внимание на специфику культурной ситуации постмодернизма, без учета которой, с одной стороны, но в рамках которой, с другой стороны, происходит внедрение Историко-культурного стандарта преподавания истории в России. Основная проблема, возникающая с точки зрения автора на пересечении реальности культурной ситуации и установок Культурно-исторического стандарта, - это становление субъектности обучающегося.

ABSTRACT

Article "Humanization of historical education in the conditions of «the struggle for history»" by S. Butina is devoted to the problem of realization of the Historical-cultural standard, the creation of a "unified history textbook," the regionalization of history education in Russia. The author draws attention to the specificity of the cultural situation of

postmodernism, in which the Historical-cultural standard of teaching history is introducing in Russia. The main problem arising - from the author's perspective - on the intersection of cultural reality and attitudes of the Cultural-historical standard, is the formation of the subjectivity of the learner.

Ключевые слова: гуманизация исторического образования; историко-культурный стандарт; педагогика постмодернизма; субъектность обучающегося

Keywords: humanization of historical education; Historical-cultural standard; pedagogy of postmodernism; the subjectivity of the learner

2015 год относится к постсоветской системе общего образования, становление которой происходило с 1991 года, когда началось обновление содержания школьного социально-гуманитарного образования. Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 года, закрепивший принцип приоритета личности в качестве фундаментального принципа реформирования образовательной политики и школьной практики, ЮНЕСКО оценило как один из самых демократических образовательных актов в мире. В соответствии с этим законом реформирование советского образования было усилено разработанной в 1994 году Министерством образования РФ *стратегией модернизации исторического и социально-гуманитарного образования в переходный период*, согласно которой государство гарантировало учащимся право на свободный выбор взглядов и убеждений на основе научных положений. При формировании идеологии и содержательного аспекта исторических и социально-гуманитарных дисциплин стратегия задавала ориентацию на баланс политических, культурных, этнонациональных и других ценностей при доминанте общенациональных (государственных) ценностей. К концу 1990-х годов результаты реализации данной стратегии проявились как обновленное содержание программ и учебников по истории и другим предметам социально-гуманитарного цикла, как новая – *концентрическая* – система изучения истории, новое методическое обеспечение преподавания (линейки учебников и учебно-методические комплексы, включая образовательные средства, основанные на информационно-коммуникационных технологиях). Однако при отсутствии заданного государством «единственно правильного мировоззрения»

обновленное содержание школьных социально-исторических дисциплин, представленное в их учебно-методической базе, стало отличаться разнообразием в плане качества научного обоснования и противоречивостью в плане идеологической направленности. В известном смысле содержание социально-исторического образования, - и особенно значимые сюжеты отечественной истории, - оказалось полем приложения конъюнктурных политических интересов. С такого рода «знанием» не ассоциировалась система воспитания и социализации молодого поколения, которая может быть выстроена только на основе системы подтверждающих и дополняющих друг друга ценностей и поведенческих установок. Поэтому за реформированием системы образования РФ и исторического образования как ее части в настоящее время следует этап ее радикальной «модернизации». Ключевым вопросом модернизации исторического образования является создание «единого учебника истории» как идейно-теоретического основания для реализации патриотического воспитания молодежи, что на первый взгляд свидетельствует о существенной трансформации первоначальных принципов реформирования системы школьного образования в России в постсоветский период.

Работа по созданию единого учебника отечественной истории началась в феврале 2013 года. В июне 2013 года был опубликован проект *историко-культурного стандарта*, который должен определять преподавание истории России молодому поколению[1]. В настоящее время историко-культурный стандарт является действующим инструктивно-методическим документом.

Что означает стандартизация исторического образования? Первый вариант государственных образовательных стандартов относится к 1998 году, исходное определение стандарта представляет его как систему основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала [2; 6]. На пересечении общественного идеала и образовательных возможностей формулируются цели изучения истории; среди них впервые для базового (общеобразовательного) уровня в старшей школе задается развитие *исторического мышления*, которое понимается как способность рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности,

способность сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять и аргументировано представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории [3; 256].

Однако историческое мышление не является только учебной целью - *non scholae, sed vitae discimus*-, оно должно стать основой для формирования *гражданской идентичности* обучающегося, производной от исторических традиций, актуальной политики и перспектив развития российской государственности. Таким образом, историческое образование нагружается культурно-политической сверхзадачей: формирование патриотически ориентированных членов российского социума [4].

Известно, что установка на социальную эффективность исторического образования имеет древние корни, отчего всемирная история в версиях, предназначенных к преподаванию, до недавнего прошлого оказывалась, как правило, этнически, конфессионально или национально центрированной. Однако и сейчас национальные версии всемирной истории - повсеместно определенные формы политико-идеологической тенденциозности. Поэтому установка на социальную эффективность исторического образования не является оригинальным продуктом, произведенным российской государственной машиной, а обнаруживает типичную потребность системы социального управления, и в своей современной формулировке она скорее заимствована из зарубежной педагогики. В пользу этого свидетельствует наличие в российской педагогической науке термина «компетенции *гражданственности*», который был введен И.А. Зимней в результате транслитерации термина “competence of citizenship”. (Под «компетенциями *гражданственности*» принято понимать знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свободу и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн))[5; 33-45].

Тем не менее, утверждение историко-культурного стандарта воспринято большинством историков как призыв покончить с плюралистичностью учебников и вернуться к однозначным оценкам, интерпретациям исторических событий, процессов, личностей и др. с подачи субъекта государственной политики. Однако данная проблематизация представляется достаточно поверхностной. Дело в том, что, с одной стороны, нельзя отменить целеполагания в отношении системы образования со

стороны субъекта государственной власти (это является его неотъемлемой и необходимой функцией), с другой – необходимо точно и полно представлять культурную среду, в которой осуществляется это целеполагание, дабы этим целеполаганием не удваивать социальную реальность ее иллюзорным фантомом, который сейчас угрожает сложиться в рамках системы образования. Возможность адекватного целеполагания должна определять сама культурная среда.

Как известно, биологическая природа человека не менялась по существу на протяжении тысячелетий человеческой истории, но инструмент (орудие труда), который благодаря поисково-экспериментальной деятельности оказывался у человека в руках и применялся им для обеспечения жизнедеятельности, менял культуру и интеллектуально-духовную сущность человека. Природно-климатические условия «создают» цивилизации и в такой же степени основные орудия труда и способы производства определяют исторические эпохи. Поэтому нужно, наконец, признать, что новая культура – культура постмодернизма перестала быть для нас сугубо внешним, заграничным феноменом, а вместе со средствами информатизации и коммуникации уже пришла в Россию.

Информационно-коммуникационные технологии, интернет понимаются как квинтэссенция самого постмодернизма. Появление интернета имеет столь же революционное и масштабное значение для развития культуры как появление города в Средние века (аналогия принадлежит В. Розину). Эксперты утверждают, что в течение нескольких лет сформируются новые виртуальные социально-экономические и политические институты. Интернет радикально изменит жизнь каждого, предоставив новые возможности досуга, межличностной коммуникации, получения образования, и формирования нового типа специалиста-трансфессионала (О.Генисаретский), в отличие от профессионала нашего времени.

Информационно-коммуникационные технологии, определившие возможность виртуальных сообществ, сделали информацию основанием жизненных, производственных и социальных процессов и, стало быть, абсолютным предметом желания, поиска и потребления. Информация не является знанием классической культуры, поскольку она освобождена от встроенных в знания методов его использования, ориентированных на носителя данного знания. Информация замещает

знания и не поддается классическим методам упорядочивания в виду своей динамики, безмерного разрастания объемов и неустойчивости. Массовый потребитель информации пока имеет один очевидный навык работы с ней – бесконечного скачивания информации вне ее запоминания, осмысления, качественной переработки в знание и приращения качественно нового знания.

Информация, образующая систему глобальных информационных потоков, в отличие от знания, не направлена на реальное действие, она конституирует пространство внецелевого самодостаточного текста, который умножается изнутри самого себя, генерируя все новые текстовые линии, логики, языки, жанры, ценностные установки. Бесконечное деление «клеток информации», отрывающихся от прародителя как споры, определяет природу мышления потребителя информации в качестве клиповой, фрагментарной и бессистемной. При этом интернет, обладающий функцией умножения и версионного мутирования информации, легко порождает иллюзию собственной вариации миропочтения и даже авторского произведения.

С точки зрения социальных наук актуальная культура определяется как префигуративная – как культура очень быстрых и глубоких трансформаций (М. Мид) вне «отцовской» традиции, которым подвергается сама личность человека. Эти перемены В.Розин обозначил как образование разных типов массовой личности, которые поляризуются, проходя путь от традиционной целостной константной личности, через личность гибкую, периодически заново устанавливающуюся, до личности непрерывной меняющейся, исчезающей и возникающей в новом облике подобно античному Протею [6].

В отличие от знаний, получаемых «лицом к лицу» («face to face»), информация потребляется «лицом к интерфейсу информационной среды» («face to interface»). Если получение информации предельно просто, неочевидна потребность присутствия преподавателя в его классической роли как источника знаний, как проводника в мир реальных действий. И философия постмодерна вслед за провозглашенной «смертью автора» фиксирует «конец эры профессора», что свидетельствует истощенность традиционной педагогической парадигмы: становятся бессмысленными и неэффективными традиционные цели, содержание и формы образования.

Постмодерн действительно освобождается от традиции, от заданности прошлым, предшествующим. Постмодерн разрывает линейную хронологию истории и представляет собой новое состояние времени. В ситуации постмодерна совершенно не случайна тенденция массового сознания к радикальному переоценкам и отрицанию прошлого. Ориентированная исключительно на актуальное настоящее массовая культура в качестве основных ценностей утверждает «успех здесь и сейчас», выгоду как его объективный и наслаждение – как его субъективный эффекты. Образование, лишившись своих стимулов и корней в актуальной культуре, неизбежно бюрократизируется и генерирует псевдокультуру. Образовательные процессы и их целенаправленное реформирование необходимо приобретают бюрократические основания, бюрократические векторы, формы и «планируемые результаты» как некие матрицы для людей, получающих образование. Некоторые ученые (Г. Мертенс, Р. Рапп-Вагнер, Ю. Олькерс и др.) выделяют антигуманистическую направленность постмодернизма, вследствие которого утверждают несовместимость педагогики с культурой постмодерна.

Но отсутствие или несостоятельность традиционной педагогики, «конец эры профессора» уже имеет своим результатом серьёзные трудности в освоении обучающейся молодежью предметов, требующих - кроме участия в информационных потоках - знаний и умения их применить, проблемы в реализации гражданского долга и всего того, что входит в компетенцию гражданственности. Тогда встает вопрос о новой педагогике.

Новая педагогика может состояться не на базе бюрократизированной псевдокультуры сферы образования, а лишь на базе действительных ресурсов актуальной культуры. Ресурсы постмодернизма связаны со свойственным ему сдвигом культуры к массовому субъекту, поскольку после осознания несостоятельности рациональности, индивидуализма и капитализма в решении социальных и экзистенциальных проблем, было абсолютизировано значение субъекта, как следствие этого - развитие демократии и самосознания людей, предпочтение прав человека интересам государства и т.д.

В условиях постмодернистской субъектности в рамках новой педагогики должна осознанно формулироваться *проблема конституирования субъектности* –

теоретических и методологических оснований рассуждения и интерпретации. Школьник должен ясно понимать, что не бывает абсолютных вневременных и завершенных в своей полноте истин, не бывает ни научных исследований, ни преподавания, независимых от ценностно-смысловой парадигмы. Исторические события можно только интерпретировать, а не объяснять. *Следовательно, нужно учиться интерпретировать с осознанием собственной позиции. Отрефлексированная интерпретация и есть один из способов становления полноценной субъектности.*

Педагогика постмодерна предоставляет детям возможность и право интерпретировать исторические события, как если бы они сами участвовали в них. Становление собственной субъектности обучающегося представляется как логическая последовательность реализации возможностей:

1. рассмотрение событийной «картины мира» в качестве текста - функция интерпретации, а не объяснения;
2. через возможность интерпретации - «производство собственных (относительных, локальных) знаний» («постформальное мышление»), а не воспроизводство «абсолютных знаний»;
3. через возможность «производства собственных знаний» - придание личностного смысла изучаемым объектам и явлениям;
4. посредством возможности придания личностного смысла изучаемому - развитие эмпатии и «понимания» (по М.Веберу), вовлечение обучающегося «изнутри» в процесс обучения;
5. посредством «вовлечения изнутри» - самореализация своего потенциала, становление реальной субъектности обучающегося.

Однако затруднительно участвовать в событиях, которые представлены формально и абстрактно, с «точки зрения всеобщего». В канун Второй мировой войны социолог Н. Элиас, обратив внимание на то, как значительно изучение общества оторвалось от изучения индивида, представил модель рассмотрения общества и отдельных индивидов как «нераздельные аспекты одного сложного и меняющегося набора взаимосвязей». В настоящий момент макроистория продуктивно дополняется микроисториями, отсылающими к «сферам человеческой обыденности» (повседневности). Реконструкция исторических событий должна быть реконструкцией

обращенного к восприятию ребенка «жизненного мира» (Ю. Хабермас) с его подвижностью и трансформациями в изучаемом отрезке времени. «Жизненный мир» интегрирует разные уровни, грани, детали и штрихи: историко-демографические, историко-культурные сюжеты, картину мира, описание бытовой предметности, частные сюжеты, обогащенные размышлениями и переживаниями. Новая наглядность, свойственная постмодернистской культуре экрана имеет исключительные дидактические возможности в отношении реконструкции «жизненного мира»: от фотографий объектов историко-культурной ценности до компьютерного моделирования исторических событий.

Картина «жизненного мира» в постмодернистской парадигме остается принципиально открытой для достраивания и никогда завершенной, в силу того, что даже наиболее значимые сюжеты будут характеризоваться разрывами и лакунами: можно ответить далеко не на все важные исторические вопросы. М. Блок полагал, что «бывают обстоятельства, когда исследователь должен первым долгом сказать: Я не нашел» [7; 204]. Однако незнание как ничто другое способно возбуждать интерес к продолжению исследования и внутреннюю сопричастность исследователя.

Если не упускать из виду сверхзадачу современного исторического образования: формирование компетенций гражданственности молодого поколения, то реконструкция «жизненных миров» в истории народа, должна иметь *побудительно-практическое, социализирующее значение*. Поэтому в современный учебник и учебно-методический комплекс по истории целесообразно включать богатый инструментарий для творческого достраивания и восполнения картины «жизненного мира» - неотъемлемые его элементы: мифологемы, прецеденты, имагинативные и априорные конструкции. Ценность имагинативных конструкторов заключается не только в том, что они информируют об уровне знаний в определенный период, имагинативные конструкторы выполняют важную регулятивную функцию, определяя величину и направление приложения энергии народа⁵ [8; 4]. Сопричастие имагинативным и

⁵ Х.Дж. Маккиндер отмечал насколько мощно и судьбоносно на самоощущение англичан и развертывание ими беспрецедентной морской экспансии повлияла резкая смена географической «картины мира», вызванная открытием Америки (когда островное государство оказалось в картине мира не на краю, а в центре земли) а самое открытие Америки, как

априорным конструктам, мифологемам как раз и формирует энергетически насыщенное «чувство истории Отечества», когда *ощутима и проникновенна энергия мотивов и действий* исторических субъектов.

Кроме того, за цивилизационной динамикой и событийными траекториями необходимо ясно выделять *фундаментальные базовые (матричные) структуры и ценности отечественной культуры*, ее несущие конструкции, которые обнаруживают «вневременную» устойчивость, по существу определяя цивилизационную динамику. К таким базовым структурам относят ментальные установки массового сознания; народный характер; модели взаимоотношений власти и общества; мотивационные механизмы; представления о жизни и смерти, чести, любви, о человеческом предназначении; природно-климатические условия и т.д.

Итак, на формирование учащегося как субъекта обучения может претендовать только гуманизированная история Отечества. Но субъект формируется в диалоге с другим субъектом и никак иначе. Если культуру книги заменила культура манипулятивного экрана, и более нет говорящего с читателем ответственного автора, то тем более настоятельно существует в нем необходимость. Учебник и УМК по истории - это введение в сферу смыслов в континууме прошлое-настоящее-будущее. Позитивные установки на понимание, экзистенциальное сочувствие совокупному субъекту российской истории должны быть *открыты и ясно выражены авторами*. Поэтому нельзя согласиться со следующим пунктом общих рекомендаций по подготовке новых учебно-методических комплексов по отечественной истории: «При этом акцент в учебнике должен быть сделан на презентацию не готовых авторских суждений, а определенного набора фактов и аргументов, на основе которых ученики сами могут делать выводы и выносить суждения» [9; 23]. Вызывает сомнение тот факт, что учебная ситуация ожидаемых ответов и predetermined суждений школьников будет продуктивной для развивающего (в концепции – «познавательного и исторического») диалога.

подчеркивал Ф. Ратцель, стало возможным благодаря вдохновившим Колумба предположениям Паоло Тосканелли о существовании весьма непротяженного западного пути в Индию.

Сегодняшняя Россия – это результат всего пути российской государственности и культуры в единстве всех ее разнонаправленных факторов и периодов «отрицания отрицания». Прочитать российскую историю с точки зрения укрепления государственности и российского культуроцентризма необходимо для понимания имманентно возможных перспектив развития. Потребность «быть народом» и потребность «содержания» народной культуры явно присутствует и в современном мире в рамках постмодернистской культуры: народы, «утратившие» собственное прошлое в результате завоевания и культурного поглощения, пытаются возродить мертвые традиции и предания⁶. В условиях становления *глобального мира*, который пока не обретает структуры и качеств «жизненного мира», потребность «быть народом» существенным образом связана с потребностью «быть», именно это нужно убедительно продемонстрировать в философских и исторических аргументах для молодого поколения.

Поэтому с одной стороны, целесообразна отчетливая ценностная позиция, определяющая изложение исторического пути России в новом учебнике и УМК, с другой стороны, она должна быть открыта для иных репрезентаций, допускать в диалоге с обучающимся возможность формирования разных позиций, развивая их способность к исследованию. Это важно не только для личности обучающегося, но и для самой российской культуры, ибо ни одна образовательная тенденция не может исчерпать потребностей культурного развития, и доминирующая тенденция должна присутствовать в диалоге и взаимовлиянии с иными. Как пример, противоположной регионализации тенденцией исследования истории является ее прочтение с точки зрения планетарного, глобального, универсального мышления, развитие которого совершенно необходимо в настоящей ситуации.

Таким образом, чтобы при государственном целеполагании в отношении современного обучения истории не порождался параллельный фиктивный мир школьного образования, школьное образование, образовательный процесс и его

⁶ К примеру, в 2010 году Великобритания официально признала религией языческий культ друидов. Возрожденные традиции друидизма и бардизма являются составляющими валлийской идентичности, поддерживают валлийский язык, поэзию, культуру и историю.

учебно-методическое обеспечение, должно получить подлинный культурный код современности.

Список литературы:

1. Историко-культурный стандарт. Проект. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013> (Дата обращения 01.03.2014)
2. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. М.: «ГЦ Сфера», «Прометей», 1998
3. Настольная книга учителя истории / Сост. Т.И. Тюляева. М.: ООО «Издательство АСТ»: «Издательство Астрель», 2003
4. «Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории», - поясняет президент В.В. Путин (*Путин В.* Россия: национальный вопрос. URL: <http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/>)
5. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М.: ИНЭК, 2007
6. Розин В.М. Философия образования: этюды-исследования. М.: МПСИ, 2007
7. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986
8. Ратцель Ф. Земля и жизнь. Сравнительное землеведение / Под ред. П.И. Кротова. Т. I. СПб.: Товарищество «Просвещение», 1905. хіх (Серия «Всемирная география»)
9. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории./ Вестник образования. 2014, №13 (июль)